

LABORATÓRIO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS – UNIDADE CURRICULAR EM ESTREIA NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Ana Paula Caetano¹, Catarina Micaela Sobral²

¹*Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (PORTUGAL), apcaetano@ie.ulisboa.pt*

²*Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (PORTUGAL), cmsobral@ie.ulisboa.pt*

Resumo

O estudo que se apresenta inscreve-se num projeto de investigação intitulado *Educação Emocional e Ética – para uma formação integrada*, e constitui a primeira análise do trabalho realizado em 2015/16 numa nova unidade curricular da Licenciatura de Educação e Formação do Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa, designada de *Competências Emocionais*. Trata-se de um laboratório opcional, para o 2º ano da licenciatura.

O projeto visa desenvolver conhecimento sobre os processos formativos e seus efeitos, nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento dos estudantes, nas áreas emocional e ética. Iremos mobilizar nesta comunicação sobretudo as reflexões presentes nos portefólios das alunas e alguns dos dados das notas de campo das docentes.

Como resultados preliminares dos comentários das alunas e das notas de campo das formadoras sobressai a importância de atividades ligadas ao desenvolvimento do autoconhecimento, da partilha e reflexão sobre situações problemáticas e geradoras de emoções negativas, da instituição de práticas coletivas e culturais que incentivam o desenvolvimento de uma ética do cuidado, a coesão da turma, e um clima emocional de segurança e confiança. As formadoras, interessadas em assumir um modelo educativo que extravasa uma perspetiva personalista, centrada apenas no autoconhecimento, introduziram práticas educativas que incentivam a indagação crítica e que levam as estudantes a participar e atuar em eventos dentro e fora da instituição educativa, focadas no conhecimento de outras experiências educativas e culturais e na investigação sobre temas emocionais, associados a questões éticas relativas à Paz. É sobre essas experiências que iremos fazer uma análise e reflexão crítica.

Palavras-chave: Pedagogia do ensino superior, competências emocionais, ética, autoconhecimento, formação pela investigação.

Abstract

The study presented is part of a research project titled *Emotional Education and Ethics – for an integrated training* and it is the first analysis of the work done in 2015/16 at a new curricular unit of the Degree in Education and Training of the Institute of Education, University of Lisbon, called *Emotional Competences/ Skills*. It is an optional lab for the 2nd year of the degree.

The project aims to develop knowledge about the formative processes and their effects, on students' development, namely the emotional and ethical areas.

In this particular communication it will be addressed the students' portfolios and the teachers' field notes.

As preliminary results stands out the importance of activities related to the development of self-knowledge, sharing and reflection on problematic situations that cause negative emotions, the institution of collective and cultural practices that encourage the development of an ethic of care, the cohesion of the class, and an emotional climate of safety and trust. The trainers were interested in assuming an educational model that goes beyond a personalistic perspective, focused only on self-knowledge, introduced educational practices that encourage critical inquiry and lead students to participate and act on events inside and outside the educational institution, focused on knowledge of other educational and cultural experiences and research on emotional themes associated with ethical questions related to Peace. It is about these experiences that an analysis and critical reflection will be made.

Keywords: higher education pedagogy, emotional skills, ethics, self-knowledge, research training.

[MÁX- 5 PALAVRAS]

1. INTRODUÇÃO

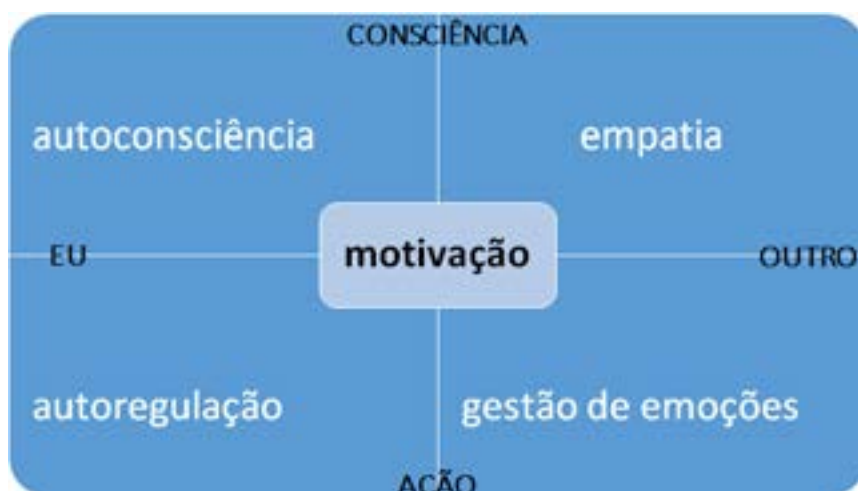
Nas investigações sobre emoções em educação assiste-se à mobilização de uma grande variedade de disciplinas (psicologia das emoções, psicologia da educação, formação de professores, sociologia, etc.), paradigmas, (teorias críticas, fenomenologia, estudos de caso ideográficos, pós-positivismo) métodos (qualitativo, quantitativo e mistos), sujeitos (desde crianças do pré-escolar a alunos do superior, bem como professores). Os resultados de investigação sugerem que se devem considerar múltiplas emoções na reflexão sobre problemas educacionais (Pekrun & Schutz, 2007) e que importa uma educação emocional que promova o desenvolvimento de um conjunto de competências para lidar com as emoções próprias e dos outros Graczyk, (2000). As competências emocionais têm diversas consequências positivas para o sentido de integridade e autocontrole do próprio, o que fortalece essas mesmas competências, tais como as de gestão das emoções e de resiliência. Desenvolve-se, assim, um sentimento de bem-estar que se estende à relação consigo próprio, com os outros, com as situações e que favorece a prossecução enérgica dos objetivos e uma ação coerente com o sentido moral (Saarni, 2000). Apesar das emoções serem programas inatos, automatizados e estabelecidos pelo genoma, elas também têm muito de personalizável e educável - frequência, intensidade, duração, expressão, conteúdos específicos, situações desencadeadoras (Damásio, 2010) - e é essa dimensão pessoal e cultural da emoção que nos interessa aqui explorar. Não se trata de estudar as emoções como se nada tivessem a ver umas com as outras, mas de analisar as emoções na sua relação dinâmica e de as compreender na sua relação com outras dimensões, entre as quais salientamos as dimensões cognitivas e contextuais. É neste sentido que entendemos o constructo de competências emocionais. No modelo de competências emocionais de Saarni (2000), construtivista social que defende a necessidade de estudar os sujeitos em interação com as situações, são três os fatores que contribuem para a competência emocional:

- Self - ajuda a compreender experiência emocional quando se revela num meio físico e social (self ecológico), numa estrutura temporal passado-futuro (self ampliado) e em reação aos padrões e valores dentro de um contexto social (self avaliador)
- a história do desenvolvimento (crenças e atitudes culturais, observação dos outros que são importantes...)
- as disposições morais

Nesta, como noutras perspetivas, as dimensões emocionais e éticas estão intimamente associadas, de forma dinâmica. Os valores éticos, as disposições morais individuais e a reflexão ética repercutem sobre as competências que são promovidas socialmente e sobre o modo como as situações são experienciadas emocionalmente pelas pessoas. Mas também o inverso acontece, pois as emoções são constituintes necessárias do conjunto das nossas experiências de valor, embora não suficientes para fundar os valores nem significando que estejam sempre presentes em todas essas experiências (Livet, 2000).

Diversos modelos de inteligência emocional e competências emocionais têm vindo a ser apresentados pelos investigadores e teóricos nesta área. No laboratório em análise utilizámos sobretudo os modelos de inteligência emocional de Bar-On (2006) e de Goleman (1996) para favorecer uma autoconsciência emocional das estudantes. Esta seleção decorreu dos instrumentos de que dispúnhamos para facilitar uma autoavaliação (baseados no modelo de Goleman) e das intenções de mudança formuladas pelas estudantes, e que daí emergiram. Do modelo de Goleman, enfatizamos a sua conceção de competências em torno de cinco áreas, que organizámos em quatro quadrantes definidos por dois eixos cartesianos, como a seguir se apresenta:

Figura 1: Áreas de competências emocionais



Usamos ainda o modelo de Bar-On (2006), pois verificamos que estudantes delimitavam para as aprendizagens que se propunham realizar um conjunto de competências e disposições muito próximas das referidas nesse modelo.

Outros referenciais foram importantes, nomeadamente o relativo ao clima emocional (Rivera & Paez, 2007), pois pretendíamos um trabalho sobre emoções que extravasasse o foco individual e integrasse uma compreensão sociocultural das emoções. No mesmo sentido, buscamos práticas formativas que trabalhassem as dimensões sociais e culturais e permitissem um desenvolvimento do grupo-turma e da sua inserção na instituição-universidade.

2. O PROJETO EDUCAÇÃO EMOCIONAL E ÉTICA – PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRADA

O projeto “Educação emocional e ética – para uma formação integrada” é um projeto de investigação, com uma componente de formação, que visa o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores nas áreas emocional e ética, confluindo para o desenvolvimento dos educandos nas mesmas áreas. Na sua componente formativa, pretende contribuir para o autoconhecimento e aprofundamento do conhecimento profissional, alimentados por pesquisas de natureza diversificada, numa abordagem transdisciplinar que extravasa o domínio das múltiplas disciplinas científicas que se têm debruçado sobre estas temáticas. Entende-se que a dimensão emocional é porta de entrada que permite aprofundar outras dimensões e aspetos que com ela se relacionam e que permite trabalhar as suas raízes e implicações éticas, estéticas, metafísicas, políticas, biográficas, culturais e pedagógicas, no sentido de uma integração e expansão da consciência, a nível individual e coletivo. Desenha-se numa perspetiva de investigação-formação, através de projetos colaborativos que emergem dos próprios contextos educativos e dos desafios aí identificados pelos protagonistas, criando espaço para a partilha e reflexão sobre as práticas, para a vivência e reflexão de experiências em sessões formativas, para a pesquisa teórica e empírica e para testagem de estratégias e recursos em contexto. Tem diversos campos de desenvolvimento, entre os quais a formação de professores em contexto escolar, mas também a formação de outros educadores e formadores, em contextos educativos diversos, nomeadamente na formação de licenciados em Educação e Formação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), como é o caso desta apresentação.

Na presente comunicação focaremos a atenção apenas nas seguintes questões de investigação:

- Como se desenvolve a formação de estudantes do ensino superior, nas dimensões emocional e ética?
- Como se vivenciam esses processos de formação, por estudantes e formadores do ensino superior?

Estas questões são tratadas de forma integrada no aprofundamento de cada um dos dilemas e tensões vividos.

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Inscrita numa investigação de investigação-formação, assumimos nesta comunicação um processo de *self study* colaborativo (Loughran, 2009) em que nós, autoras deste artigo e formadoras, analisamos dilemas e tensões com que nos fomos surpreendendo e debatendo ao longo da formação, procurando assim um olhar crítico sobre a nossa própria prática e conceções, tendo em conta o contexto institucional em que nos inseríamos e ainda as dinâmicas que iam acontecendo no grupo-turma, entre as quais o acolhimento pelas alunas às nossas propostas e as suas próprias iniciativas. Concentraremos a atenção sobre alguns e tensões que foram emergindo durante a formação mas iremos ainda enunciar outros que foram sendo desvelados com a análise dos dados relativos aos portefólios das alunas. Dadas as limitações de espaço optamos por não aprofundar todos os dilemas e tensões já identificados, deixando para outras publicações um tratamento sistemático dos restantes.

Para esta comunicação partimos dos diários que íamos elaborando em separado durante a formação (notas de campo e/ou reflexões das docentes – NC/R, D1/2), para fazer emergir os dilemas e tensões a aprofundar. Seguidamente analisámos os portefólios das alunas à luz desses dilemas e integrámos alguns elementos daqueles para assim aprofundar essa reflexão (testemunhos identificados com as iniciais dos nomes). O texto resultante faz um diálogo dos dados dessas diversas fontes.

4. O LABORATÓRIO COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS, NO QUADRO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

O laboratório Competências Emocionais é uma nova unidade curricular opcional para o 2º ano da licenciatura da Licenciatura de Educação e Formação do Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa. Tem por principais objetivos o desenvolvimento de conhecimento e competências na área emocional e ética, contribuindo para a formação intrapessoal, interpessoal e profissional dos estudantes, pelo que os seus conteúdos são tratados a um nível mais amplo, de forma interdisciplinar, mas também a nível mais circunscrito à área educativa. Propõe-se que os alunos desenhem os seus projetos de aprendizagem e de pesquisa, a partir de processos de autodiagnóstico. O projeto de turma, entendida esta como uma comunidade de aprendizagem, é desenhado em conjunto e corresponde a uma adaptação do programa às necessidades e interesses do grupo. Nas aulas teórico-práticas desenvolve-se um processo cooperado, com participação dos alunos na proposta e dinamização de atividades, concorrendo para a prossecução dos projetos individuais. Entre as atividades desenvolvidas no corrente ano de 2016/17, destaque para a auto-observação, trabalho a pares e dinâmicas de grupo com autoexpressão, diálogo reflexivo sobre situações reais, práticas coletivas de cuidado mútuo, participação em palestras fora do IEUL, desenvolvimento de um projeto da turma sobre a Paz, integrado num evento de divulgação científica. A plataforma *moodle* constituiu um importante recurso para a organização, desenvolvimento e avaliação da unidade curricular. Desenvolveu-se uma avaliação formativa e formadora, com momentos de autoavaliação, heteroavaliação e coavaliação dos portefólios, das aprendizagens e dos processos educativos. Salienta-se a participação e a elaboração de um portefólio individual, pelas alunas, com apresentações descritivas e reflexivas de todo o trabalho desenvolvido no laboratório, incluindo planos de autoaprendizagem fundamentados, materiais pesquisados relativos a leituras, projetos, práticas educativas, reflexões gerais e parcelares sobre as atividades desenvolvidas em aula e fora dela, narrativas do quotidiano.

A turma era constituída por 16 estudantes, todas do sexo feminino, a maioria com 19-20 anos, das quais 3 eram trabalhadoras estudantes, tendo estas entrado num regime de apoio tutorial.

5. DILEMAS E TENSÕES DA FORMAÇÃO

- Criar confiança/desafiar: Como conciliar um trabalho em profundidade com a dificuldade das alunas se exporem perante as professoras, as colegas da turma, outros interlocutores fora das aulas?

Estas aulas pretendiam ser um laboratório, entendido como um espaço de experiencição, exposição de si, aprofundamento de quem somos, tomada de riscos para ensaiar novos modos de lidar com as situações que emocionalmente nos tocam, isto para além de ser um espaço de reflexão e partilha sobre dificuldades, bloqueios, situações desagradáveis. Por isso, logo na primeira aula propusemos que nos apresentássemos de uma forma expressiva, indo a pares ao meio da roda e dialogando

sobre quem somos, sobre as emoções que sentimos, sobre as nossas disposições emocionais na etapa de vida que atravessamos e as mudanças que a esse nível vivemos. Ir ao meio da roda implicava, ainda, que nos expressássemos corporalmente e que na roda os colegas mimetizassem essa expressão corporal e verbal, como forma de acolhimento e celebração do outro. Parecia simples, mas não foi. Ainda que para muitas alunas essa tenha sido uma boa forma de arranque para o que veio a seguir, como ilustram os seguintes testemunhos:

A dinâmica de grupo *roda de apresentação* iniciou com a reflexão sobre 3 questões-chave: “Como me sinto?” (referente a estados emocionais), “Como me estou a sentir neste momento da minha vida?” (relativo a humor) e “Como me sinto habitualmente?” (respeitante a traços emocionais). (NC2, D2).

Foi muito interessante ver o modo como as docentes interagiam ou mesmo participavam nas atividades por elas propostas, dava-nos o à vontade necessário para fazermos quaisquer coisas que nos passassem pela cabeça. (C)

Foi uma dinâmica que permitiu um certo “quebra-gelo” no grupo (...). Considero que foi uma atividade bem pensada e adequada, que nos fez encarar o tempo de aula como um espaço de partilha e não tão “rígido” como nas restantes Unidades Curriculares. (B)

Confesso que ao início estava um pouco apreensiva porque não sabia bem o que íamos fazer, no entanto com o decorrer da atividade achei que era bastante interessante, não só pelo facto de fazer um exercício de autoconhecimento, mas também foi uma forma de conhecermos melhor quem nos acompanha diariamente, neste caso a turma. (F)

Mas, por outro lado, fomos nos apercebendo e surpreendendo, logo na primeira aula, e depois pela leitura que íamos fazendo dos registos dos portefólios a que íamos tendo acesso, que nem sempre a exposição foi bem acolhida e por vezes foi mesmo sentida como violentação:

Foram momentos bastante eufóricos e alegres, mas também envergonhados face à exposição perante o grupo. Chegou a haver uma afirmação de sensação de “palhaça” – “Neste momento sinto-me uma palhaça (acompanha com mímica alusiva ao nariz redondo da personagem de palhaço)”. Aqui, houve necessidade de esclarecer que a atividade não pretendia ridicularizar, mas sim valorizar a livre expressão oral e corporal bem como a interação com o outro, numa relação de proximidade e tentativa de empatia e, portanto, de identificação com o sentimento alheio que estava a ser partilhado. (NC2, D2).

Para mim pessoalmente não acho que esta atividade tenha puxado muito o meu lado de me expor e, principalmente, no que diz respeito à parte física, acho que puxou muito para a “palhaçada”, e não sou uma pessoa que gosta de se expor dessa maneira, principalmente com docentes no espaço.

Se não houver um ambiente de confiança total e à vontade, este tipo de atividade nunca irá ser totalmente bem sucedida, pois as pessoas, como foi visível, vão apenas tentar “despachar” a atividade e dizer, por exemplo: “sinto-me bem. Estou a atravessar uma fase boa, e sou uma pessoa bem disposta”, não se vão abrir ao ponto de dizer a verdade e/ou explorar mais as emoções. Talvez, se antes deste tipo de atividades houvesse atividades de “ganho de confiança”, não tanto de alunos-alunos porque já nos conhecemos, muitos de nós há 3 Semestres, mas principalmente, de docentes-alunos (H).

Outras alunas, apesar da resistência, acabam por assumir o seu valor para um clima relacional de abertura e confiança:

Apesar de no início da atividade estar mais desconfortável, enquanto a atividade se desenrolava ficava mais descontraída e confortável, talvez por sentir que estávamos todas no mesmo papel e por algumas risadas lançadas, seja quando uma colega disse que se sentia uma palhaça, ou quando outra colega foi ao meio e não conseguia parar de rir e iniciar a conversar/perguntas com a sua colega.(I)

Pessoalmente, eu não gostei muito da atividade primeiramente porque naquele dia não estava com disposição para falar sobre como me sentia e depois pelo facto de eu ser uma

pessoa bastante tímida e reservada e ir ao centro do círculo fez-me sentir um pouco exposta e “desarmada”. No entanto, houve pessoas com um à vontade enorme e outras como eu decidiram não demonstrar tanto de si.

Esta atividade puxou muito por todas nós, enquanto grupo, na medida em que nos aproximou mais, pois toda a gente ficou bastante descontraída o que possibilitou esta aproximação. Apesar de o meu humor para a atividade não ser o melhor, considero esta atividade bastante interessante e gostaria de um dia repetir! (S)

Confesso que ao início estava um pouco receosa, mas depois passou visto que a turma teve que fazer o mesmo que eu. Por outro lado acho que esta atividade também não permitiu expressar tudo o que estava a sentir visto que estava um pouco envergonhada e receosa, como disse em cima, pois estava toda a turma a observar-me. Concluindo, para além destes meus dois pontos de vista, acho que a atividade planeada pelas professoras correu bem, pois foi um momento de partilha, de expressão do pensamento e do corpo e também de divertimento, mesmo com a vergonha que senti, mas considero que foi uma atividade muito bem conseguida e desenvolvida. (MG)

Mais uma vez se realça a diversidade de reações às atividades. Logo que nos apercebemos disso procurámos estar mais atentas e ser mais cautelosas, assumindo uma ética da responsabilidade e do cuidado perante a nossa atuação docente. Mas verificámos que os desafios para uma maior exposição muitas vezes surgiam delas e que quando isso acontecia elas se iam abrindo mais. Veja-se o caso de outras duas atividades propostas e dinamizadas por alunas, centradas em situações difíceis e nos seus medos:

No meu caso, falei acerca de um episódio de discordância entre mim e a minha melhor amiga sobre um trabalho que realizamos já há algum tempo. Apesar de ter gostado da atividade, o facto de ter de partilhar com a turma uma coisa minha não foi uma coisa que me agradasse muito, porque não me dou com algumas pessoas e achei desnecessário o facto de ter que partilhar com elas coisas da minha vida mais pessoal. No entanto acho que a atividade correu bem, serviu para nos conhecermos melhor umas às outras e mais uma vez partilhamos experiências. (F)

Em suma, foi uma atividade totalmente conseguida pela nossa colega, e que fez com que nos ajudássemos umas às outras, e melhorar a situação. E vemos que para “todos os males, existe uma solução”. (CL)

Foram partilhadas bastantes histórias, e acho que muitas de nós nos reconhecemos nos medos umas das outras. (H)

Foi um processo progressivo e que foi sendo aprofundado à medida que iam ganhando confiança no grupo e nas docentes, à medida que iam tendo mais à vontade e autoconfiança para se exprimirem. No entanto, esta questão não foi totalmente ultrapassada por algumas alunas. Vejam-se alguns depoimentos nesse sentido:

Além disso, há questões que são muito pessoais para serem trabalhadas em aula, como aconteceu com algumas atividades e, a meu ver, numa unidade curricular que, embora opcional, não deve exigir muito que os alunos falem de si mesmos. Digo isto no sentido em que, se eu me recusasse a participar na maioria das atividades por achar que as mesmas eram invasivas, como também em partilhar neste mesmo portefólio algumas dessas mesmas questões, então a minha avaliação estaria comprometida. (M)

Procuramos ultrapassar alguns constrangimentos, como foi o caso de permitir que os portefólios fossem parcialmente escritos e entregues em mão às docentes, sem ficarem expostos publicamente num portefólio digital. Há, no entanto, questões que ficam por resolver. Ao assumirmos uma determinada proposta curricular esperamos não a defraudar apenas porque alguns alunos têm dificuldade em responder aos seus princípios estratégicos de base. Uma unidade curricular de opção implica o conhecimento da proposta e o assumir riscos quando se faz a sua escolha. Mas claro que isso não obvia que se procure algum equilíbrio, para respeitar as diferenças e encontrar uma forma progressiva de entrar no mundo do outro, à medida que se ganha confiança.

O facto de também não existir um ambiente de confiança entre as alunas que estavam presentes também levou a que a atividade não ficasse tão bem conseguida, pois sem essa confiança os pares iam para o meio da roda e tentavam fazer rapidamente a atividade e voltar para o lugar. Apesar de não haver esta ligação entre alunas, deu para perceber quem é que tinha que desenvolver mais as suas capacidades comunicativas e interpretativas. (R)

Fica um ensinamento para irmos com mais cuidado numa primeira fase, em situações posteriores.

- Como integrar os projetos individuais num projeto de turma, que extravase o espaço da sala de aula, se insira no contexto institucional e aprofunde a dimensão crítica, cultural e indagativa da formação?

Na 1ª aula, quando descodificámos a nossa proposta programática, assumimos o carácter aberto da unidade curricular e a necessidade de construir em conjunto um projeto coletivo que integrasse e respondesse parcialmente aos projetos individuais que as alunas precisariam de elaborar, a partir de um autodiagnóstico:

A dada altura, partindo daquilo que as alunas iam enunciando, começámos (docentes) a dar ênfase a aspetos pertinentes e/ou conteúdos patentes no programa da unidade curricular, o qual se frisou que era flexível, aberto e que se queria manifestamente partilhado e (re)construído conjuntamente com o grupo-turma. (NC6, D2)

Dado o carácter aberto do programa, o desconhecimento do grupo-turma e que era o primeiro ano em que a atividade curricular ia funcionar havia, de início, uma grande incógnita acerca de como iríamos conciliar estas dimensões individuais e coletivas. Assumíamos o seu carácter emergente e queríamos que a formação não tivesse apenas um carácter personalista, de desenvolvimento pessoal, mas também dimensões indagativas e críticas. O projeto coletivo sobre a paz emergiu em função de diversos movimentos confluentes: por um lado nos projetos individuais era frequente a referência à dificuldade de lidar com a ira, o mau humor, a impulsividade, a dificuldade em aceitar críticas; por outro lado as docentes estavam na comissão organizadora de um evento no Instituto de Educação, sobre educação e cidadania, subordinado ao tema da paz. Deu-se, assim, o envolvimento das alunas no seminário através da sua participação nas sessões, mas também com a construção de instrumentos de investigação e em processos de recolha de depoimentos sobre a paz, junto dos participantes. Deste modo, conseguiríamos integrar a dimensão institucional e a dimensão indagativa.

Este seminário pretendia uma reflexão conjunta sobre as múltiplas dimensões da problemática da paz e da educação para e pela paz, no contexto das diversidades, interdependências, afinidades, realizações, aspirações e patamares de desenvolvimento que são património da nossa contemporaneidade. No dia 21 de Abril a turma foi dividida, em pequenos grupos, em que cada grupo tinha um texto para ler e que ligado ao tema da paz, através da leitura do mesmo os grupos tinham de identificar entre 4 questões que pudessem ser integradas no Questionário da Paz. Após cada grupo ter concluído a proposta de atividades, foram afixadas no quadro as questões planificadas pelos diferentes grupos, em que tínhamos de escolher as mais adequadas para se inserir no Questionário. (S)

Decidimos então fazer um “Estendal da Paz” em que os participantes colocaram numa folha o que entendem por Paz e a sua importância e, com essa participação na nossa iniciativa, tinham direito a um balão com a frase “pela paz, para a paz”. Foi bom fazer esta atividade pois senti que o trabalho que desenvolvíamos nas aulas ia além do grupo da turma e que podemos sempre ter um pequeno gesto que dinamiza e envolve os outros a refletir sobre um tema tão importante como é o caso da paz. (B)

Tinha a função de ir ter com as pessoas e perguntar se gostariam de responder ao questionário, a maioria das pessoas mostrou-se bastante acessível e aceitaram logo responder. Aliás os questionários tiveram uma grande adesão, maior que aquilo que esperávamos. Os restantes elementos da turma estavam encarregues de estar ao pé do “Estendal da Paz”, feito por elas, onde as pessoas que frequentavam a Conferência podiam escrever uma frase de Paz e dar o seu contributo para a mesma. (IN)

Ao longo do projeto organizaram-se atividades preparatórias em grupo, tendo as alunas organizado 3 equipes em função dos seus interesses, pelo que só quando se juntaram perceberam com quem iriam trabalhar, o que ajudou a superar tendências para se juntarem por questões eletivas e a formarem subgrupos estáveis que cristalizavam as relações e levavam ao isolamento entre os grupos. Pretendíamos, assim, introduzir mudanças no clima emocional da turma.

Concluindo e como já disse para outras atividades de grupo, acho que são atividades sempre muito bem concretizadas e a meu ver sempre com um grande objetivo por detrás. Achei que foi uma atividade pequena mas ajudou a trabalhar em grupo. Devo confessar que me surpreendi muito comigo mesma, porque quando vi o grupo que me tinha calhado fiquei um pouco reticente porque tinham sido pessoas que eu quase nunca falava e achei que o trabalho não ia ficar bem feito devido a isso. Mas como já disse surpreendi-me muito porque trabalhamos mesmo bem, ouvimos a opinião umas das outras e confesso que gostei muito de me ter calhado este grupo pois consegui conhecer um pouco do método de trabalho das minhas colegas e um pouco das suas personalidades.(MG)

Refletindo acerca desta atividade e tendo em conta o modelo Bar-on, tenho pena de não ter conseguido estar mais presente nos dias do seminário, no entanto foi uma atividade que me deixou bastante motivada, principalmente a parte dos preparativos, considero que fiz um bom trabalho no que dizia respeito à minha tarefa. De um modo geral acho que todos os grupos trabalharam bastante bem, coisa que não me lembro de ver a acontecer, sem contar com os nossos grupos de trabalho, conseguimos assumir a responsabilidade de contribuir para que as pessoas que frequentassem este seminário tivessem outro tipo de experiências. Não considero que tivesse havido algo de errado, no período em que estive presente, estávamos todas bem-dispostas e bastante recetivas quanto ao projeto. (F)

Foi a primeira vez que participei num evento assim e considero ter sido uma boa experiência, gostei muito de ter participado nesta conferência. (IN)

Esta experiência, que para muitas foi a primeira vez em que verdadeiramente participaram num evento de natureza científica, sem ser como meras ouvintes ou auxiliares no apoio logístico, foi vivida de uma forma intensa, tendo proporcionado uma oportunidade de reflexão e de atuação ética sobre o tema da paz e sobre o papel da educação, para além de ter sido encarada como um contributo para levar outros a refletir sobre ela:

No entanto, essas pequenas situações que a nós nos perturbam a paz não são nada comparadas às situações que perturbam a paz no mundo, e é necessário ter consciência disso. Em parte, este Seminário vem mostrar uma das mais poderosas armas para mudar o mundo: a educação (Nelson Mandela).(...) “Eu acredito sinceramente que a única maneira de criar uma paz mundial é através não só da educação das nossas mentes, mas também dos nossos corações e das nossas almas.” (Malala Yousafzai) (AR)

Na minha opinião, foi uma Conferência muito calma, muito rica em testemunhos de experiências, onde as pessoas se expressavam livremente sobre o que sentiam, o que queriam, entre outros. Foi a primeira vez que participei num evento desta temática, e considero ter sido uma experiência muito enriquecedora a vários níveis. Achei que foi uma iniciativa muito gratificante pela participação do público, tanto a nível do nosso cartaz como ao nível dos questionários, onde se verificou uma grande adesão, maior do que eu estava à espera. (...) No geral, gostei muito de ter participado na Conferência da Diversidade, Cidadania e Educação porque, me permitiu refletir criticamente acerca da temática da Paz, compreender de que forma é que as competências emocionais podem estar interligadas a várias temáticas, tais como: a educação, a diversidade, a cidadania e a paz e desenvolver competências emocionais de acordo com o contexto da Conferência. (CR)

6. REFLEXÃO FINAL: OUTROS DILEMAS E TENSÕES

Optámos por apenas tratar, neste contexto, 2 dilemas/questões, mas muitos outros foram emergindo ao longo do processo. Ficam, aqui, em aberto, enunciados alguns deles, a fim de serem tratados posteriormente, no âmbito de outras publicações. Resta-nos, para finalizar, enunciar aqueles que já fomos conseguindo identificar:

- Como integrar as dimensões emocional e ética, articulando-as com outras num processo holístico?
- Como articular teoria e prática no aprofundamento do conhecimento e da reflexão das alunas?
- Como promover a interculturalidade e a consciência da dimensão cultural das emoções, num trabalho centrado na educação emocional e ética?
- Como introduzir uma prática cultural com raízes noutras culturas que promova relações pautadas por uma ética de cuidado e valores de solidariedade, integrando-a numa cultura pedagógica distinta?
- Como promover uma conscientização política a partir do trabalho com as emoções?
- Como quebrar a autocentração e abrir para o societal?
- Como ir ao encontro de necessidades explícitas/fazer emergir novas necessidades e desejos de mudança?
- Como estimular o comprometimento com um projeto de desenvolvimento individual com implicações na vida quotidiana e onde desenvolvem pesquisa nos seus contextos pessoais?
- Como articular o projeto individual com o projeto institucional para que sejam verdadeiramente assumidos como projetos próprios?
- Como estimular a teorização da sua experiência, pelas alunas?
- Como aprofundar as questões de forma a contribuir para uma mudança efetiva, num tão curto período de tempo?

O trabalho de investigação com o laboratório vai prosseguir, num subprojeto que intitulámos de Educação e Formação no Ensino Superior e vai imbricar com outras vertentes da formação, nomeadamente da formação contínua de professores, constituindo estes dois eixos, juntamente com um eixo de autoestudo, centrado na formação dos formadores, o projeto mais amplo, que por sua vez se articula com um outra equipe no Brasil, a trabalhar em modalidades similares, com questões comuns a alguns recursos partilhados.

REFERÊNCIAS

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 , supl., 13-25.
- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência*. Lisboa: Temas e debates
- Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. *Learning*, 24(6), 49-50.
- Graczyk, P.A.; Weissberg, R.P.; Payton, J.W.; Elias, M-J.,; Greenberg, M.T. & Zins, J.E. (2000). Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional learning programs. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence*. (pp. 391-410). San Francisco: Jossey Bass.
- Livet, P. (2002). *Émotions et rationalité morale*. Paris: PUF
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). New York: Harper Collins.
- Pekrun, R. & Schutz, P. (2007). Where do we go from here? Implications and future directions for inquiry on emotions in education. In Paul. A. Schutz & Reinhard Pekrun (Eds.). *Emotion in education*. Amsterdam: Academic Press.
- Rivera, J & Paez, D. (2007). Emotional climate, human security and cultures of peace, *Journal of Social Issues*, 63 (2), 233-253.
- Sá, I. (2002). O desenvolvimento da compreensão e da regulação das emoções. *Cadernos de Criatividade*, 4, 7-16.

Saarni, C. (2000). Emotional competence. A developmental perspective. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.). The handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey Bass

Thích Nhất Hạnh (2010). *Lições sobre o amor*. Porto: Sextante Editora.